

La antropología de la educación estadounidense: Temas y tensiones en el conocimiento de un campo social

Bradley A. Levinson. Indiana University. brlevins@indiana.edu

Introducción

En esta ponencia, bosquejo una especie de auto-retrato y procuro dar cuenta de algunos temas y tensiones que marcan la antropología estadounidense contemporánea, con alguna atención al concepto de educación que implican estas tensiones. Ilustro la gama de tensiones con una pequeña selección de artículos de publicación reciente en nuestra revista principal, *The Anthropology and Education Quarterly*, o en los libros de algunos de nuestros colegas más destacados.

En un ejercicio reflexivo, caracterizo a este espacio discursivo académico no como disciplina sino como un “campo social,” siguiendo la pista de Pierre Bourdieu y situando así nuestra actividad intelectual como una práctica social con múltiples implicaciones y conexiones con otros campos de práctica social. Por esto mismo, sostengo que no podemos soslayar [o poner a un lado] las exigencias normativas de las sociedades de las que formamos parte, con todo y las famosas ‘escuelas modernas’ que siempre nos rodean, una tensión y un reto perenne es el de desarrollar nuestros aportes analíticos en un espacio fuera del ‘control’ de nuestras propias instituciones (Varenne, 2008), para luego compaginarlos (¿o enfrentarlos?) con las muchas formulaciones normativas de la educación que en cualquier momento y contexto escolar están circulando y a veces chocando. Asimismo, nuestro campo social-académico se dirige a problemas prácticos así como problemas teóricos (sin distinguir tajantemente entre lo “básico” y lo “aplicado”), y está necesariamente basado en la *discusión y desacuerdo* productivo, no en consensos.

Dicho esto, ¿podemos identificar los consensos mínimos que marcan nuestro campo? Diría yo que sí, y son los siguientes: 1. La educación, como la formación, *abarca mucho más que la escolaridad formal*; 2. la educación es, y se imparte por, la *cultura*, y produce y reproduce *estructuras y relaciones sociales*; 3. la investigación *etnográfica* es de singular importancia para generar teoría y resolver problemas educativos.

Estos tres puntos están íntimamente entrelazados, y tal vez son los únicos que también se compartan plenamente por otras tradiciones nacionales de antropología o etnografía educativa. Bueno, así lo plantearía yo, sintetizando mucho: La educación es la manera por la que los seres humanos generamos, impartimos, y adquirimos conocimientos en la satisfacción de nuestras necesidades y la resolución de nuestros retos existenciales —siempre con una formulación de ‘conocimientos’ como los elementos simbólico-culturales que dan sentido a nuestra vida y que nos permiten ir adaptándonos a las diversas circunstancias que encontramos (B. A. Levinson, 2000). Si bien las escuelas modernas conllevan ciertos procesos educativos, no los definen ni los abarcan. Así, la educación es el proceso de producir y reproducir la cultura, paradójicamente a través de la misma cultura. Y la etnografía es la metodología de investigación que seguimos inventando y adecuando para explorar, describir, revelar, dar cuenta de, y teorizar estos procesos culturales de educación.

Más allá de estos puntos de consenso, podríamos conjeturar otros elementos que, si bien no serían tema de acuerdo entre todos los participantes en nuestro campo, son casi consensuales: 1. que es imprescindible tomar en cuenta la presencia de la *historia* en los procesos estudiados etnográficamente; 2. que el *lenguaje* es una herramienta, y un medio principal en los procesos educativos; y 3. que el *poder* y los procesos de dominación y resistencia son elementos fundamentales en los mismos. Ésta no es la ocasión para adentrarnos mucho en estos temas afines.

Las condiciones y las tensiones

Ahora bien, en el campo estadounidense, yo recalcaría tres condiciones socio-políticas primordiales, cronológicamente solapadas, que han ido moldeando y encauzando nuestras investigaciones, muchas veces sin la debida conciencia reflexiva, a saber: 1. Un estado colonial-imperial que se cree apropiador del mundo como un ‘laboratorio natural’ para construir conocimiento comparativo en base a la ‘otredad’ de las gentes no provenientes de la cultura anglo-sajona, 2. Un estado liberal democrático-racista que crea las condiciones legales para los derechos civiles de todos sus ciudadanos pero que se las sigue negando en la práctica educativa; y 3. Un estado y cultura utilitarista—últimamente con tilde neoliberal—que privilegia los conocimientos ‘prácticos’ que se pueden utilizar para reformar las escuelas y/o avanzar en la competitividad económica nacional. Obviamente, no todos los antropólogos de la educación seguimos obedientemente los cauces moldeados por las estructuras e instituciones del estado estadounidense; al contrario, desde sus orígenes, la antropología de la educación las ha cuestionado y controvertido en muchos sentidos, desde la valoración de los derechos y las formas educativas de las minorías étnico-raciales frente a las pretensiones de segregación o de asimilación, hasta la abogacía por una justicia social y una equidad en las oportunidades educativas, con énfasis en la construcción de capacidades de conocimiento y expresión crítica humanística al lado de lo técnico y práctico. No obstante, el mismo hecho de que muchos, si no la mayoría, somos profesores a tiempo completo en universidades estatales, y que difícilmente nos sustraemos a las categorías y presupuestos culturales que nos empapan, hace que los antropólogos de la educación también seamos capaces de reproducir las mismas condiciones que creemos que estamos en afán de transformar.

De alguna u otra forma, lo que caracterizo como temas y tensiones en nuestro campo tiene algo que ver con esta posición un tanto paradójica que ocupamos—el espacio entre el estado, la disciplina académica, y los muchos grupos y movimientos sociales que generan sus propios conocimientos y forman sus propios campos de acción social. Aquí agruparé estas tensiones en tres grandes rubros, y las caracterizaré principalmente por la forma interrogativa en que tienden a surgir y expresarse. La primera tensión se constituye en torno a la *definición de “grupos” y la “cultura”* que les corresponde. Tiene mucho que ver con la evolución de categorías étnico-raciales construidas e impuestas por el estado desde un principio para dominar mejor a los grupos subordinados, y en épocas posteriores para reclamar los derechos negados usando las mismas categorías. Aquí las preguntas serían las siguientes: ¿Cómo podemos dar cuenta de la realidad y fuerza social de las categorías y distinciones sociales, y las injusticias y discriminaciones históricamente basadas en ellas, sin correr así el riesgo de reproducir esencialismos, estereotipos, y categorías nocivas —es decir, la tipificación contraproducente. Dicho de otra forma, ¿Cómo reconocer las diferencias culturales y los auto-reclamos que se basan en ellas (“*identity claims*”, “*recognition*”), y mientras controlar sus posibles efectos negativos? Relacionado con esto, con la creciente conciencia de las diversas formas de dominación y su ‘interseccionalidad’ (fruto del encuentro entre la antropología, los estudios culturales, y la teoría crítica en sus diversas formas), nos preguntamos: ¿Cómo dar cuenta suficiente de las dimensiones de discriminación y de desigualdad: el género, la raza/etnicidad, la clase social, la orientación sexual, la “discapacidad,” etc.? ¿Debemos enfocar estas dimensiones con análisis especializados según estas dimensiones, o “distribuir” la atención a las mismas a través de los análisis de la multidimensionalidad inherente a los procesos educativos?¹ Y ¿de qué manera, y en qué grado, llegamos a violentar los conocimientos fluidos y contingentes de las personas al intentar analizar su cultura como ‘conocimiento compartido?’

En años recientes, se han dado respuestas variadas, pero apasionadas, a estas preguntas (Akom, 2008; Castagno, 2008; Pollock, 2008; Wortham, Mortimer, & Allard, 2009). Y se puede ilustrar además con el ejemplo de un curso que ofrezco en mi propia universidad, que lleva el título de “La Educación de los Latinos,” donde desde el primer día les anuncio a los estudiantes que la pregunta que nos guiará por todo el semestre es la siguiente: ¿Cómo carajos se puede justificar un curso con semejante título y tema? Es decir, ¿Qué ganamos al indagar sobre los fenómenos y las características educativas que les atañen a los que se consideran “Latinos” en el contexto estadounidense?, pero también, ¿qué podemos perder? ¿qué riesgo se corre al agrupar tanta diversidad interna con la apelación de “Latino?”; pero, ¿cómo se puede aprovechar el mismo término para sensibilizar e incluso reivindicar?

El segundo tema de discusión y tensión gira en torno a la misma definición de la educación, tanto en su sentido más amplio como en el que se asocia con la acción de la escuela. Se trata de lo que yo llamo *la paradoja de la educación como liberadora y conservadora*. ¿Es la educación esencialmente un

1 Cuando Pollock y yo fuimos armando un libro sobre la antropología de la educación (B. A. U. Levinson & Pollock, 2011), nos preguntamos si debíamos dedicar un capítulo especial al tema del género en la educación, o al tema de la discriminación racial. Decidimos que no, que mejor sería asegurar que estos temas fueran tratados a lo largo y ancho del libro, pero en el contexto de abordajes tópicos distintos. A pesar de nuestro esfuerzo de escoger autores sensibles a estos temas, algunos comentarios críticos sí nos han llegado a los oídos en el sentido de que menospreciamos la importancia de estos temas al no dedicarles un capítulo tal cual.

proceso social para liberar a la persona, o para conservar la sociedad? ¿Es para el desarrollo de la potencialidad del ser humano, o para la dominación del mismo por el estado, la economía, las élites dominantes, la sociedad? Habría que reconocer por una parte que la educación como la definimos antes encierra esta paradoja, bien identificada por Jules Henry en 1963 (Henry, 1963). La educación conserva mientras libera, nos obliga a pensar el mundo de una forma simbólica mientras nos da los mismos elementos simbólicos para superar esta forma de pensar el mundo —la forma heredada— e inventar *otra*.

Si bien esto es cierto de todas las sociedades y formas educativas que han existido, también hay que reconocer que en el proceso histórico desatado por la Ilustración, el auge del capitalismo, y el impulso a la llamada “modernización,” se plantea que el desarrollo de sistemas de escolaridad conlleva ventajas evolutivas de escala y eficiencia. Gran parte de la historia de la masificación de la escuela moderna se justifica con base en su supuesta eficiencia (la ‘educación’ de números elevados y concentrados de niños por un solo maestro, los conocimientos cada vez más complejos de la sociedad moderna) pero, irónicamente, también se justifica (y se celebra) por su capacidad liberadora de las creencias dizque retrasadas de la religión y la fe, o limitadas por el horizonte de parentesco (Cohen, 1971). Por otro lado, se reconoce que la escuela moderna constituye un tipo de dominación y colonialismo, no solamente por sus cualidades inequitativas estructurales sino también por su tendencia a inculcar la valoración de *ciertas* formas limitadas de racionalidad, de auto-conciencia (Foucault), y de percepción (‘científica’) del mundo, con exclusión de otras. ¿Dónde estamos los antropólogos de la educación en esta cuestión? Por una parte, nuestra valoración de los conocimientos y formas culturales que ya traen los estudiantes desde sus casas y comunidades (Gonzalez et al., 1995; Heath, 1983; Smith-Hefner, 1999; Vasquez, Pease-Alvarez, & Shannon, 1994) desmiente la supuesta superioridad del conocimiento escolar. Por otra parte, nos encontramos en medio de la paradoja cuando nos damos cuenta que muchas de las familias de los mismos estudiantes valoran la escuela no solo como vía de movilidad socioeconómica sino también como fuente de poder simbólico y acceso al conocimiento científico y universal.

(El mismo argumento se ha dado como una crítica a los medios masivos de comunicación, como elementos de la dominación “moderna,” pero igual ¿se pueden valorar como espacios y herramientas de posible liberación?)

En tercer lugar, exploro la pregunta más básica de todas: *¿Para qué generamos nuestro conocimiento etnográfico sobre la educación?* Raras veces nos la planteamos tan escuetamente, pero para mí debe estar al pie de todo. Surgen una variedad de preguntas cuyas respuestas diversas apuntan hacia las posiciones contrariadas de nuestro campo. Generamos conocimiento antropológico e iluminamos procesos de la educativos para:

¿elaborar teoría “científica”?;

¿“hacer crítica” y así cuestionar las prácticas y presupuestos dominantes?;

¿cambiar prácticas y así resolver problemas y ‘mejorar aprovechamientos’?;

¿informar a la política pública?;

¿informar a los diálogos culturales entre grupos antagónicos?;

¿informar a los movimientos sociales para que reclamen sus derechos?;

¿educar a los conciudadanos de nuestras sociedades y a nosotros mismos?

¿Se puede, o se debe, perseguir todas estas metas al mismo tiempo? ¿Cuándo y cómo se da prioridad a ciertas metas, y no a otras?

Yo respondería afirmativamente a todas esas preguntas; recalcaría así las bondades de la diversidad misma de un campo de investigación social el nuestro. Más aún, yo diría que los ritmos de trabajo y las fases y técnicas diversas de las investigaciones que realizamos, nos exigen estar atentos a toda esta gama de preguntas, que no son excluyentes entre sí. Pero hubo un tiempo en que la gran mayoría de nuestros antropólogos de la educación se creían sin duda “científicos sociales,” cuya única responsabilidad era “explicar” la realidad social sin hacer recomendaciones o intervenciones². En las últimas décadas, por tendencias demográficas e ideológicas de nuestro campo difíciles de resumir en este espacio, se palpa cada vez más la urgencia y el compromiso de generar conocimientos para abatir las grandes desigualdades educativas y así superar el sufrimiento de muchos niños y jóvenes que no han sido adecuadamente atendidos. En tal grado que la misma declaración de la misión (*Mission Statement*) del *Council on Anthropology of Education* fue cambiado hace unos años para poner énfasis en la búsqueda de la justicia social: “La misión del *Council on Anthropology of Education* es avanzar soluciones anti-opresivas, socialmente equitativas, y racialmente justas para los problemas educativos, a través de investigación que emplea perspectivas, teorías, métodos, y hallazgos antropológicos.” (<http://www.aaanet.org/sections/cae/sample-page/cae-mission/>). Tal cambio no se hizo sin mucha discrepancia y debate, y sin que se dejaran sentir fuera del campo los que aúnregonaban una ciencia social interpretativa (Wolcott, 2011).

En efecto lo que se ha venido formando es un campo donde las distinciones previas entre hacer ciencia social, crítica social, o activismo social se cuestionan y se revientan. Por cierto, todavía hay muchos que practican una forma de ciencia social básica, aunque retomen cuestiones críticas sobre poder, dominación, etc. La mayoría intentamos respetar los “momentos” de hacer ciencia, hacer crítica, y hacer activismo. Se toman en cuenta las cuestiones de escala, tiempo, y público; los conocimientos antropológicos que generamos con nuestros participantes se circulan y se contextualizan según distintas dinámicas de “publicación,” ya sea por medios de prensa impresa, enseñanza oral, diálogo, ponencia académica, reporte comunitario, comparecencia legal, etc. Existen muy buenos ejemplos de estudios que empiezan en modo interpretativo y terminan con un sentido más crítico y activista (Demerath, 2009; Koyama, 2010; Lukose, 2009). Sin embargo, ha habido un movimiento hacia una forma de generar conocimiento etnográfico que lo concibe desde un principio en el marco de un proyecto de crítica, activismo, e intervención —ya sea como una aproximación política económica (Lipman, 2009), un tipo de “diseño” de instituciones (Mehan, 2008), una forma de democratizar la política pública (B. A. U. Levinson, Sutton, & Winstead, 2009), o una forma de fomentar la participación y transformación de los educandos más marginados (Campbell & Lassiter, 2010; Dyrness, 2008; Hurtig, 2008; Lashaw, 2010; McCarty, 2012).

Conclusión

Sin privilegiar demasiado el espacio nacional como el que define nuestros campos de acción como intelectuales, en este caso he intentado identificar algunos temas y tensiones que han surgido en la antropología estadounidense en los últimos años. He querido sugerir que nuestra producción intelectual no les puede ser ajena a los problemas y retos que se nos plantean desde el aparato escolar estatal o desde los grupos y movimientos sociales. Si bien nuestro campo académico-social tiene su propia dinámica, y sus propios intereses, y si bien insistimos en seguir proporcionando esa perspectiva más amplia de la educación como la producción continua de la cultura, nos hemos visto cada vez más urgidos de poner nuestros esfuerzos de investigación y análisis al servicio de la democratización de oportunidades educativas y las posibilidades liberadoras de las mismas.

Referencias bibliográficas

- Akom, A. A. 2008. Black Metropolis and Mental Life: Beyond the “Burden of ‘Acting White’ ” Toward a Third Wave of Critical Racial Studies. *Anthropology & Education Quarterly*, 39(3): 247-265. doi: 10.1111/j.1548-1492.2008.00020.x
- Campbell, E., y L. E. Lassiter. 2010. From Collaborative Ethnography to Collaborative Pedagogy: Reflections on the Other Side of Middletown Project and Community–University Research Partnerships. *Anthropology & Education Quarterly*, 41(4): 370-385. doi: 10.1111/j.1548-1492.2010.01098.x
- Castagno, A. E. 2008. “I Don't Want to Hear That! ”: Legitimizing Whiteness through Silence in Schools. *Anthropology & Education Quarterly*, 39(3): 314-333. doi: 10.1111/j.1548-1492.2008.00024.x
- Cohen, Y. 1971. The Shaping of Men's Minds Adaptations to The Imperatives of Culture. En E. Diamond y Gearing (eds.), *Anthropological Perspectives on Education*. New York: Basic Books.
- Demerath, P. 2009. Producing Success: *The Culture of Personal Advancement in An American High School*. Chicago: University of Chicago Press.
- Dyrness, A. 2008. Research for Change versus Research as Change: Lessons from a Mujerista Participatory Research Team. *Anthropology & Education Quarterly*, 39(1): 23-44. doi: 10.1111/j.1548-1492.2008.00003.x
- Gonzalez, N., L. Moll., Tenery M., Rivera A., Rendon, P., Gonzalez, R., y C. Amanti. 1995. Funds of Knowledge for Teaching in Latino Households. *Urban Education*, 29(4): 443-470.
- Heath, Sh. B. 1983. *Ways with Words: Language, Life, and Work in Communities and Classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Henry, J. 1963. *Culture Against Man*. New York: Random House.
- Hurtig, J. 2008. Community Writing, Participatory Research, and an Anthropological Sensibility. *Anthropology & Education Quarterly*, 39(1): 92-106. doi: 10.1111/j.1548-1492.2008.00007.x
- Koyama, J. P. 2010. *Making Failure Pay: For-Profit Tutoring, High-Stakes Testing, and Public Schools*. Chicago: University of Chicago Press.
- Lashaw, A. 2010. The Radical Promise of Reformist Zeal: What Makes “Inquiry for Equity” Plausible? *Anthropology & Education Quarterly*, 41(4): 323-340. doi: 10.1111/j.1548-1492.2010.01095.x
- Levinson, B. A. U. (ed.). 2000. *Schooling the Symbolic Animal: Social and Cultural Dimensions of Education*.

- Lanham, MD: Rowman and Littlefield.
- Levinson, B. A. U., y M. Pollock (eds.). 2011. *Companion to Anthropology of Education*. New York: Wiley-Blackwell.
- Levinson, B. A. U., Sutton, M., y T. Winstead. 2009. Education Policy as A Practice of Power: Theoretical Tools, Ethnographic Methods, Democratic Options. *Educational Policy*, 23(6): 767-795.
- Lipman, P. 2009. The Cultural Politics of Mixed-Income Schools and Housing: A Racialized Discourse of Displacement, Exclusion, and Control. *Anthropology & Education Quarterly*, 40(3): 215-236. doi: 10.1111/j.1548-1492.2009.01042.x
- Lukose, R. A. 2009. *Liberalization's Children: Gender, Youth, and Consumer Citizenship in Globalizing India*. Durham, NC: Duke University Press.
- McCarthy, T. L. 2012. Enduring Inequities, Imagined Futures—Circulating Policy Discourses and Dilemmas in the Anthropology of Education. *Anthropology & Education Quarterly*, 43(1): 1-12. doi: 10.1111/j.1548-1492.2011.01152.x
- Mehan, H. 2008. Engaging the Sociological Imagination: My Journey into Design Research and Public Sociology. *Anthropology & Education Quarterly*, 39(1): 77-91. doi: 10.1111/j.1548-1492.2008.00006.x
- Ogbu, J. 1987. Variability in Minority School Performance: A Problem in Search of An Explanation. *Anthropology and Education Quarterly*, 18(4): 312-334.
- Ogbu, J. 2006. *Black American Students in An Affluent Suburb: A Study of Academic Disengagement*. Mahway, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Pollock, M. 2008. From Shallow to Deep: Toward a Thorough Cultural Analysis of School Achievement Patterns. *Anthropology & Education Quarterly*, 39(4): 369-380. doi: 10.1111/j.1548-1492.2008.00028.x
- Smith-Hefner, N. J. 1999. *Khmer American: Identity and Moral Education in A Diasporic Community*. Berkeley: University of California Press.
- Varenne, H. 2008. Culture, Education, Anthropology. *Anthropology & Education Quarterly*, 39(4): 356-368. doi: 10.1111/j.1548-1492.2008.00027.x
- Vasquez, O. A., Pease-Alvarez, L., y Sh. M. Shannon. 1994. *Pushing Boundaries: Language and Culture in a Mexicano Community*. New York: Cambridge University Press.
- Wolcott, H. F. 2011. "If There's Going to Be an Anthropology of Education...". En B. A. Levinson y M. Pollock (eds.), *A Companion to the Anthropology of Education*. Malden, MA: Wiley-Blackwell. Pp. 97-111.
- Wortham, S., Mortimer, K., y E. Allard. 2009. Mexicans as Model Minorities in the New Latino Diaspora. *Anthropology & Education Quarterly*, 40(4): 388-404. doi: 10.1111/j.1548-1492.2009.01058.x

